



**Universidade de Brasília**

**FACULDADE UnB PLANALTINA**

**LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES  
DO ENSINO DE CRIANÇAS COM AUTISMO**

**AUTORA: SARAH GRACE MACIEL PEREIRA  
ORIENTADORA: JULIANA EUGÊNIA CAIXETA**

**Planaltina - DF**

**Julho, 2013**



**Universidade de Brasília**

**FACULDADE UnB PLANALTINA**

**LICENCIATURA EM CIÊNCIAS NATURAIS**

**DESAFIOS E POSSIBILIDADES  
DO ENSINO DE CRIANÇAS COM AUTISMO**

**AUTORA: SARAH GRACE MACIEL PEREIRA**

**ORIENTADORA: JULIANA EUGÊNIA CAIXETA**

*Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora, como exigência parcial para a obtenção de título de Licenciada do Curso de Licenciatura em Ciências Naturais, da Faculdade UnB Planaltina, sob a orientação da Professora Doutora Juliana Eugênia Caixeta.*

**Planaltina - DF**

**Julho, 2013**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente, a Deus, por sempre me proporcionar força para continuar a concretizar meus objetivos. Aos meus pais, Olavo e Laudeci, pelo apoio eterno em toda a jornada não só na graduação, mas em toda a minha vida. Aos meus filhos, Caio e Esther, que são a minha razão do viver! Ao meu marido, Daniel, por estar ao meu lado nas madrugadas, ajudando-me a nunca desistir. Aos meus irmãos, Letícia e Hérick, por não terem me deixado desanimar nas horas difíceis de quase desistência. Às minhas amigas Fabíula (xuxuzinha), Régia, Josiane, Rosiane, Jusciane e Bruna pelo apoio nas correções e pela descontração na convivência! A minha orientadora, Juliana Caixeta, pela paciência e ideias maravilhosas. A professora Maria Cristina, pelo carisma e dedicação na correção deste trabalho. A todos aqueles que, de alguma forma, me inspiraram e mostraram que o caminho é difícil, mas é gratificante!

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Sarah Grace Maciel Pereira<sup>1</sup>

### RESUMO

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2000) define o autismo como um Transtorno Global do Desenvolvimento, caracterizado por alterações ou anormalidades no desenvolvimento infantil, detectado até o terceiro ano de vida. Apesar da variabilidade de características que compõem o transtorno, é importante salientar que grande parte das crianças que são diagnosticadas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) não apresenta deficiências em todas as áreas do desenvolvimento, dependendo do ambiente familiar e social, pode ser que ocorra ou não um maior desenvolvimento de suas habilidades comportamentais. O objetivo deste trabalho foi identificar e descrever as metodologias de ensino para a mediação do conhecimento a crianças autistas em um centro de ensino especial do Distrito Federal, com vistas à inclusão, bem como identificar os desafios e possibilidades envolvidos no processo mediacional. Para tanto, foram realizadas entrevistas com quatro professores e aplicado um questionário para a coordenadora do Centro Especializado de Atendimento (CEA). Os resultados evidenciaram que o centro trabalha com alunos autistas que apresentam grave comprometimento, por isso, as mediações com vistas à inclusão, entendida como o ingresso e permanência do aluno autista na sala regular, parecem não ser o foco principal do trabalho da instituição. O foco, segundo a coordenadora e os professores, centra-se na autonomia do aluno autista, por isso, a escola utiliza o currículo funcional. Quanto às facilidades de se ensinar autistas, os professores destacaram a relação professor-aluno; quanto às dificuldades, destacaram a falta de estrutura da escola.

Palavras-chave: autismo, intervenções pedagógicas, ensino especial, inclusão.

### 1. INTRODUÇÃO

Os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) são estudados desde 1943, quando o Doutor Léo Kanner, médico austríaco, descreveu, pela primeira vez, o que ele denominou de Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. A importância do trabalho desenvolvido pelo Dr. Kanner se relaciona à diferenciação do autismo de outros quadros psiquiátricos, à visibilidade que ele proporcionou ao distúrbio e à abertura de possibilidades de tratamento (ASSUMPÇÃO, 2000; TAMANAHA et al., 2008; SANTOS, 2011). Ao definir o autismo como um distúrbio de contato afetivo, Dr. Kanner salientou a característica mais marcante de seus portadores: a dificuldade de interação social. Santos (2011) cita Leboyer (1995) para apresentar as características clássicas do autismo, descritas pelo Dr. Kanner:

- 1- O isolamento autístico, definido pela incapacidade acentuada de desenvolver relações interpessoais, caracterizada por uma falta de reação aos outros e de interesses por eles, a criança se demonstra indiferente a tudo que

---

<sup>1</sup> Curso de Ciências Naturais

vem do exterior. 2- Os distúrbios na linguagem verbal e não verbal como o atraso na aquisição da fala e o seu uso não comunicativo. Algumas crianças não falam e outras apresentam ecolalia (imediate ou diferida) com a repetição de palavras ou frases. A inversão pronominal ao falar de si mesma na terceira pessoa e a entonação desprovida de emoção produz uma linguagem sem expressão e descontextualizada. A capacidade simbólica é ausente ou limitada, as expressões gestuais ou mímicas não apresentam valor simbólico. 3- A necessidade imutabilidade resulta numa resistência a mudanças e em comportamentos fixados, repetidos e estereotipados com apego exagerado a um objeto particular. O brincar é marcado pela repetição e rituais privado de espontaneidade e criatividade. 4- A idade em que os sintomas surgem, até o 30º mês, podendo a criança se desenvolver normalmente nos dois primeiros anos, não havendo uma exatidão quanto ao surgimento do autismo (p.11-12).

Contemporaneamente, a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2000) define o autismo como um Transtorno Global do Desenvolvimento, caracterizado por alterações ou anormalidades no desenvolvimento infantil, detectado até o terceiro ano de vida, em que há uma perturbação característica do funcionamento das interações sociais, da comunicação e do comportamento, sendo este último focalizado e repetitivo. Além dessas características que o definem como um transtorno global do desenvolvimento, a OMS (2000) ressalta que “o autista pode apresentar fobias, má alimentação, agressividade ou autoagressividade e perturbações do sono” (p. 80).

Apesar da variabilidade de características que compõem o transtorno, é importante salientar que grande parte das crianças que são diagnosticadas com TEA não apresenta deficiências em todas as áreas do desenvolvimento, dependendo do ambiente familiar e social, pode ser que ocorra ou não um maior desenvolvimento de suas habilidades comportamentais (BOSA, 2006). Autores como Santos (2011), Gomes e Mendes (2010) e Klin (2006) consideram que o processo educacional é fundamental para o desenvolvimento da criança autista, por possibilitar mediações pedagógicas que permitem o desenvolvimento dela com vistas à autonomia e à cidadania. Nas palavras de Santos (2011):

A educação representa uma experiência pessoal, social e política ampla e abrangente, tendo em vista suas finalidades e implicações para a qualidade de vida e a cidadania. Em se tratando de autismo, as oportunidades educacionais

desempenham papel essencial para o desenvolvimento e a inclusão social em diferentes contextos, contribuindo para o reconhecimento da pessoa como sujeito no seu ambiente sociocultural. (p.18)

Historicamente, a escolarização de crianças com autismo se dava em instituições especializadas (MARQUES; DIXE, 2011), atualmente, com a escola inclusiva, é possível uma diversidade de possibilidades de ingresso e de metodologias para o ensino do aluno autista na escola (SANTOS; SANTOS, 2011).

Dentre as várias opções metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com autismo, optamos por descrever as metodologias apresentadas nos trabalhos de Campelo (2009), Santos (2012) e Bosa (2006):

- 1- TEACCH- Tratamento e educação de crianças autistas e com problemas de comunicação correlatos. Foi desenvolvido na década de sessenta nos Estados Unidos. É um programa educacional e clínico, onde a prática que predomina é a psicopedagógica. Criado a partir de um projeto de investigação que buscou analisar intimamente os comportamentos dos autistas em várias condições e diversos estímulos, este método se fundamenta na teoria comportamental, utilizando o PEP-R – Perfil Psicoeducacional Revisado – para avaliar a criança e determinar seus pontos fortes e de maior interesse e suas dificuldades para posteriormente montar um programa individualizado.

Este método se baseia na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação a seu local de trabalho e ao que se espera dela, visando à independência do aluno de forma que ele precise do docente para o aprendizado de novas atividades (BOSA, 2006).

O objetivo principal deste programa é a organização visual por meio do qual, docentes e pais podem trabalhar juntos visando à melhor compreensão do mundo e, conseqüentemente, maior desenvolvimento cognitivo para melhoria da rotina diária para os autistas atendidos.

- 2- PECS – Sistema de Comunicação por Troca de Figuras. Foi desenvolvido na década de 80, inicialmente como um treinamento alternativo único para o ensino tanto de crianças quanto de adultos autistas. Reconhecido mundialmente, esta técnica utiliza

os componentes básicos da comunicação inicial, utilizando-se de matérias simples desenvolvidos por pais e professores para a adaptação de autistas em uma pluralidade de ambientes. Não é utilizada pelo professor a fala no momento inicial para que, em fases avançadas, os alunos sejam estimulados a comentar e responder o porquê da escolha da figura. Essa técnica, baseada em figuras, é muito utilizada. Segundo Campelo (2009), este sistema exige menos aptidões cognitivas. Nesse caso, o autista utiliza assim menos comunicação verbal. De acordo com Santos (2012, p.38), “os signos permitem ao sujeito realizar operações cada vez mais complexas sobre os objetos”. Segundo a autora, os signos são partilhados pela sociedade, aumentando assim a interação e comunicação entre os indivíduos.

- 3- ABA – Associação do Comportamento Aplicada. Iniciada nos anos sessenta é um tratamento que envolve o ensino individualizado das habilidades necessárias para aquisição da independência do autista, para que o mesmo tenha uma vida social possível. As capacidades trabalhadas são contato visual e comunicação funcional, leitura, escrita e higiene pessoal. Este trabalho deve favorecer a diminuição de agressões, de comportamentos autolesionais e agressões verbais.

A característica principal é estimular a aprendizagem através da troca, ou seja, o aluno recebe um agrado se fizer a atividade para que, no futuro, o mesmo possa obter comportamentos intrínsecos, que o levem a ter vontade de aprender.

Este tratamento está voltado ao ensino das habilidades necessárias ao desenvolvimento individualizado para que o autista se torne uma pessoa independente e possa avançar cognitivamente (BOSA, 2006).

Tendo em vista as diversas metodologias que permitem o processo educacional do autista, é importante a discussão sobre a inclusão do autista no ensino regular. Para Farias (2008, p.366), a escola inclusiva “deve estar disposta a adaptar seu currículo e seu ambiente físico às necessidades de todos os alunos”.

Historicamente, a educação inclusiva começou a ganhar espaço nos anos 90, onde todos os cidadãos passaram a ter direito ao ensino regular, portanto, desde então, a instituição escolar teve que e deve se aperfeiçoar para atender seus alunos, independentemente das características individuais de cada um deles (FARIAS, 2008).

No Brasil, a marca da inclusão é a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que relata que a educação de alunos com deficiência e/ou superdotação deve ser oferecida preferencialmente no ensino regular, assegurando a estes um ensino adaptado a atender às suas necessidades (BRASIL, 1996). Apesar do avanço representado pela LDB (1996), a inclusão de autistas é um desafio. Segundo Santos (2011), os alunos autistas ainda estão sob a responsabilidade de instituições escolares de educação especial: “a sociedade delimitou o lugar da criança autista a espaços clínicos com intervenções baseadas no modelo comportamental, que perdura no imaginário social até os dias atuais” (p.17).

A questão não é apenas incluir fisicamente uma criança autista no ensino regular e sim proporcionar que ela seja adequadamente estimulada com vistas à aprendizagem significativa, onde suas potencialidades sejam, de fato, mediadas pelas interações sociais, promovendo avanços cognitivos, sociais, afetivos e psicomotores (MELLO, 1997; SANTOS, 2011).

Dada a importância do processo educacional para o desenvolvimento do aluno autista, o objetivo deste trabalho foi identificar e descrever as metodologias de ensino para a mediação do conhecimento a crianças autistas em um centro de ensino especial do Distrito Federal, com vistas à inclusão, bem como identificar os desafios e possibilidades envolvidos no processo mediacional.

## **2. METODOLOGIA**

Utilizou-se a metodologia qualitativa de pesquisa. Segundo Martins (2004), esta abordagem permite flexibilização no uso das diversas técnicas de construção de dados, além de reconhecer os pesquisadores e a teoria como elementos relevantes para o processo de pesquisa (CAIXETA, 2006).

Infelizmente, não foi possível fazer as observações das aulas, como previstas, no delineamento inicial desta pesquisa. Isso comprometeu a compreensão do que são as rotinas e o uso de materiais concretos na mediação das crianças autistas. Nesse contexto, é importante destacar a dificuldade da pesquisadora para a construção dos dados. A proposta de observação das aulas foi fortemente rejeitada pelos professores seja com a presença da pesquisadora seja com a filmagem de algumas aulas. Com a rejeição dos professores, trabalhamos com a mudança do



delineamento para entrevista. Mesmo as entrevistas foram difíceis de serem realizadas. A pesquisadora visitou a escola três vezes para convidar os professores. Apenas na última vez conseguiu o aceite por parte dos quatro professores participantes da pesquisa. Foi comum, na sala dos professores, a pesquisadora ouvir que ela era insistente no interesse de construir seus dados naquele centro.

## **2.1. O contexto da pesquisa**

Esta pesquisa foi realizada numa instituição da rede pública de ensino do Distrito Federal a partir de agora nomeada como Centro Especializado de Atendimento (CEA).

O CEA tem cerca de 22 anos de fundação e atende um total de 322 alunos, dentre estes uma média de 40 autistas. 70 professores trabalham no CEA, sendo que 18 deles se dedicam à educação de alunos com TEA.

A proposta do CEA é diferenciada, pois, de acordo com a orientadora entrevistada, visa atender alunos que não tem perspectiva imediata de integração ou inclusão escolar na rede regular de ensino devido ao alto grau de comportamentos de autoagressão. Assim, as práticas pedagógicas são divididas em etapas de acordo com a idade: de 04 a 09 anos – 1ª etapa; de 10 a 14 anos – 2ª etapa; de 15 a 21 anos – 3ª etapa. Cada professor/a atende dois autistas em sala de aula e trabalha os conteúdos e habilidades, conforme o nível e ritmo de aprendizagem do aluno/a.

## **2.2. Os participantes da pesquisa**

Participaram da pesquisa quatro professores, a partir de agora nomeados Paulo, Pedro, Carlos e João, e uma coordenadora, nomeada como Carla.

Com duas graduações, pedagogia e letras, a coordenadora pedagógica possui em torno de 17 anos na Secretaria de Educação, sempre no CEA e foi docente por 10 anos de alunos autistas. Quanto aos professores, Paulo possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em ensino especial, além de cursos de capacitação para ter um melhor resultado no ensino dos autistas. Pedro, assim como Paulo, é formado em pedagogia e fez sua pós-graduação na área de psicopedagogia e vários cursos de capacitação. Carlos tem graduação em Letras, pós-graduação em TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), além de cursos sobre TEA. E,

por fim, João é graduado em Pedagogia e pós-graduado em Psicopedagogia. Possui especializações em TEA, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado.

A idade dos entrevistados variou entre 39 e 50 anos. No que se refere ao tempo de Secretaria de Educação, a média foi de 15 anos, sendo grande parte, ou sua totalidade, em escolas de ensino especial.

### **2.3. Instrumentos de pesquisa**

Foi elaborado um questionário com cinco perguntas para a coordenadora, com o intuito de identificar o trabalho realizado no CEA. A seguir, apresentamos o questionário:

- 1- Qual o número total de alunos e destes quantos são autistas?
- 2- Qual o número de professores e quantos destes se dedicam à educação de autistas?
- 3- Qual a prática pedagógica comum entre os professores dedicados à educação de autistas?
- 4- As intervenções pedagógicas são divididas em níveis?
- 5- Qual o grau de instrução que o autista já pode ser inserido no ensino regular?

Para os professores, foi elaborado um roteiro de entrevista. O roteiro teve como objetivo verificar a formação dos profissionais e suas concepções sobre as metodologias de ensino que utilizavam na mediação pedagógica com seus alunos autistas. A seguir, apresentamos o roteiro de entrevista:

- Quantos anos atua na Secretaria de Educação?
- Quantos anos atua no CEA e quanto tempo como professor de TEA?
- Fez alguma especialização na área de ensino especial?
- Quais as metodologias usadas?
- Possui metodologias em comum com outros professores?
- Quais as dificuldades em se trabalhar com autistas?
- Quais os pontos positivos em ensinar um autista?

## **2.4. Construção dos dados**

Os dados foram construídos durante uma coordenação coletiva, na sala dos professores. Cada professor foi abordado pela pesquisadora que explicou o motivo da pesquisa e o convidou para participar. Dos 18 professores presentes, 4 aceitaram o convite.

Após o aceite, foi entregue o Termo de Consentimento (Anexo I) para que os docentes ficassem cientes da pesquisa proposta e autorizassem sua participação oficialmente na pesquisa.

O questionário foi entregue para a coordenadora pessoalmente e recolhido na semana seguinte. Já a entrevista com os professores aconteceu no período livre, após a coordenação coletiva na parte da manhã. As entrevistas foram gravadas.

## **3. RESULTADOS**

Os dados das entrevistas com os professores foram analisados tomando como base os objetivos da pesquisa, a saber:

- identificar e descrever as metodologias de ensino para a mediação do conhecimento a crianças autistas em um centro de ensino especial do Distrito Federal, com vistas à inclusão;
- identificar os desafios e possibilidades envolvidos no processo mediacional.

### **3.1. As intervenções pedagógicas usadas na mediação com os autistas no CEA**

#### **3.1.1. As mediações do ponto de vista da orientadora**

As metodologias do CEA, segundo Carla, giram em torno do trabalho entre pais e professores. O planejamento da aula se dá após uma reunião entre ambos para que se possam verificar as expectativas da família sobre o desenvolvimento do autista e, ao mesmo tempo, o docente possa explicar que o processo de aprendizagem é lento e gradual.

Carla ressaltou que, inicialmente, é necessário estabelecer uma rotina com o aluno que tem TEA, pois *“geralmente não, eles não tem limites, rotina, resistem a obedecer a comandos e*

*a aprendizagem. Por isso é necessário um trabalho rotineiro e sistemático para que o aluno entenda que nem tudo ele pode fazer e nem da forma como deseja”.*

Bosa (2006) trata sobre a necessidade da rotina em casos severos de autismo. A metodologia TEACCH, por exemplo, se baseia na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação a seu local de trabalho e ao que se espera dela.

A orientadora relatou ainda que para maior aquisição de habilidades, o CEA trabalha apoiado no sistema AVDS – Atividades da Vida Diária e Social – para nortear não só o educador que lida diariamente com a pessoa com TEA, como também orienta o profissional de qualquer outra área de atendimento.

Sobre o processo de inclusão, Carla explicou que os alunos atendidos no CEA apresentam importante comprometimento, por isso, o foco do centro é a independência do aluno autista. Portanto, a inclusão em sala regular de ensino vai depender do desenvolvimento das habilidades de socialização do aluno em atendimento: *“(...) os alunos do CEA não possuem grau de instrução, pois é trabalhado o Currículo Funcional – trabalha a funcionalidade do conteúdo para a vida autônoma do aluno. Quando o aluno atinge essas habilidades de forma que consegue se socializar e conviver em um espaço com mais alunos, mantendo concentração e um ritmo de trabalho, ele é inserido no ensino regular”.*

Sobre a inclusão de alunos autistas, Mello (1997) e Santos (2011) explicam que é preciso compreender que deve haver uma variabilidade de possibilidades de inclusão do/a aluno/a com autismo. Assim, o termo correto seriam inclusões possíveis, que podem abarcar: a presença do/a aluno/a autista na sala regular de forma contínua ou itinerante, ou ainda, presença em duas vezes por semana na sala regular, ou ainda, a ida de alunos da sala regular para centros de atendimento especializado como o CEA. Nesse sentido, a inclusão deve favorecer o processo de desenvolvimento do aluno autista, admitindo uma amplitude de possibilidades que podem ocorrer na medida do próprio processo de desenvolvimento dele.

### 3.1.2. As mediações do ponto de vista dos professores

#### 3.1.2.1. Sobre as mediações individuais

Para os professores, trabalhar com a rotina é a metodologia frequente dada as características dos alunos autistas (BOSA, 2006). Ter uma rotina contribui para a socialização do autista com o professor e com o ambiente escolar e, conseqüentemente, para maior socialização com os outros alunos.

*“A rotina é muito importante, o autista é muito condicionado, porque se você mudar um pouco a rotina eles ficam agitados. Todos nós temos rotinas, então se você estabelecer uma rotina, você consegue trabalhar com o autista. Se você se organizar, você consegue trabalhar”* (Carlos).

Os professores também abordaram a necessidade de se trabalhar com materiais concretos e destaca a importância da troca para o envolvimento do aluno autista nas atividades. Bosa (2006) explicou que na metodologia ABA, a troca é prevista como um método motivacional para o aluno com autismo.

*“Ensino através do concreto. Eu pego uns blocos com cores e mostro a cor. Tem que estar sempre associado com alguma coisa do dia a dia dele”* (Paulo).

*“Olha, eu sou bem dinâmico nas minhas aulas, eu procuro trabalhar muito com o concreto né, eles apalpando, pegando, sentindo. Minhas aulas são bem dinâmicas, ligadas ao cotidiano”* (Pedro).

*“Tudo que eu trabalho é a base de troca... aprendi que é sim com a troca que ela faz a tarefa que eu peço”* (Carlos).

João trabalha o Currículo Funcional, que enfoca a funcionalidade do conteúdo para a vida autônoma do aluno que se fundamenta na abordagem ecológica que se estrutura a partir do contexto comunitário participativo, culturalmente adaptado e apoiado no conhecimento do aluno e suas relações sociais. Esta abordagem visa que o autista aprenda a realidade de forma abrangente, tal como é vivida e percebida pelo ser humano no contexto em que habita.

### 3.1.2.2. Sobre as mediações coletivas

Os professores explicaram que as mediações coletivas são condicionadas às temáticas que serão trabalhadas em sala. O trabalho da rotina em conjunto entre eles vai depender da existência ou não de datas comemorativas e do planejamento sugerido pelo currículo funcional.

Sobre as mediações coletivas, o professor Paulo destacou o planejamento coletivo entre os professores de TEA através do material disponibilizado pelos coordenadores, que, segundo ele, é um material adequado para se trabalhar com autistas, onde cada professor adéqua este material à sua forma de trabalho.

*“(...) a gente planeja, os coordenadores passam pra gente o material adequado pra estar trabalhando com eles e aí a gente... cada um procura a forma melhor pra estar trabalhando com seu aluno, porque uns aceitam de uma forma, outras não”* (Paulo).

### 3.2.3. Os desafios e possibilidades envolvidos no processo mediacional de alunos autistas do CEA

#### 3.2.3.1. Sobre os desafios no ensino de autistas

Os desafios se referem à falta de apoio e estrutura do CEA, mas também às dificuldades da relação família-escola e dos sintomas do quadro autístico.

*“(...) Às vezes você planeja aquela atividade naquele dia pra ele e, as vezes, ele não quer e aí você tem que pegar e procurar um outro meio pra estar trabalhando com ele... e você pensa assim: ai meu Deus, o que eu vou fazer com esse menino hoje?! Aí, você na verdade, ele não tem que se adequar a você, você que tem que se adequar a ele né, porque o autista é assim.”* (Paulo)

*“Eu acho que a dificuldade maior é de os pais estarem mais apoiando o nosso serviço e da falta de recurso, mesmo porque a gente acaba tendo que tirar mesmo do próprio bolso pra comprar os materiais. Igual ao meu caso, eu tenho material, mas fui eu quem adquiriu... a proposta é bonita, mas o trabalho em si pra realizar depende mais da gente, tem que estar manipulando, fazendo ou comprando”.* (Pedro)

*“O ponto negativo é a falta de recurso. Nós não temos recursos, então é tudo bonito só no papel. A questão da inclusão não existe realmente, existe é muita dificuldade”.* (Carlos)

Já João relatou também que além de não receber material pedagógico suficiente e apoio da família, o CEA não possui um espaço físico adequado para que os autistas possam obter em um curto espaço de tempo um melhor desenvolvimento cognitivo.

### **3.2.4. As possibilidades no ensino de autistas**

Sobre as possibilidades de ensinar alunos autistas, três dos quatro professores abordaram benefícios ligados à afetividade da relação professor-aluno, apenas João enfatizou o desenvolvimento dos autistas como ponto positivo.

*“(...) se você sai um pouco da rotina já é motivo de gerar uma crise... Se um professor é organizado aí fica fácil”* (Paulo).

*“O retorno que é sincero, o carinho verdadeiro... se ele percebe alguma forma de rejeição seja por um beijo, ele já percebe. Se você quer conhecer gente sincera venha trabalhar com portadores de necessidades especiais”* (Pedro).

*“... a gente cresce junto com eles e isso é muito gratificante. É maravilhoso ver a família feliz dizendo que você conseguiu fazer com que a criança seja mais independente”* (Carlos).

*“Com o alcance de uma maior autonomia por parte do autista, há uma maior funcionalidade acadêmica”.* (João).

## **4. DISCUSSÃO**

Sobre as metodologias de ensino utilizadas e propostas para a mediação a crianças autistas, os professores focaram suas respostas mais no fazer cotidiano do que em propostas metodológicas de orientação do trabalho docente com os autistas, exceto o professor João que logo de início citou o currículo funcional como orientador do seu trabalho pedagógico. Assim, a

maioria dos professores destacou o uso de materiais concretos e a rotina como estratégias de ensino prioritários para os alunos autistas. O foco no uso de rotina ligada ao cotidiano do aluno remeteu-nos às metodologias ABA e TEACCH que, segundo Bosa (2006), focam na adaptação do autista ao ambiente escolar e, também, no ensino individualizado das habilidades necessárias para aquisição da independência dele, temática bastante recorrente na fala dos professores: trabalhamos para desenvolver, nos alunos autistas, habilidades necessárias para aquisição da independência.

Apesar de os objetivos de pesquisa se referirem ao processo de ensino de crianças autistas, o resultado mais importante da pesquisa é o desejo de silêncio pelos professores e, ao mesmo tempo, um indicador de sofrimento no trabalho, haja vista que os professores justificaram seus silêncios pelo fato de serem professores contratados ou de seguirem a metodologia de ensino adotada no CEA, de fazerem o que é solicitado. Com isso, podemos inferir que o CEA parece não utilizar os espaços de coordenação como um espaço precioso para a construção coletiva de estratégias de ensino, para um espaço de formação humana e profissional dos professores (MANTOAN, 2006) e, muito menos, um espaço onde podem discutir os casos e encontrar soluções mediacionais coletivas.

Essa é, sem dúvida, a questão mais séria e que precisa ser discutida com mais propriedade. (...) quando o foco é a prática pedagógica na perspectiva inclusiva, ainda estamos muito carentes, e talvez até órfãos, de referenciais que contribuam para minimizar as dificuldades encontradas. Considerando que não há nenhuma receita milagrosa que venha salvar os professores dos desafios e obstáculos que precisarão enfrentar, é essencial encorajá-los ao debate, que minimiza angústias e cria possibilidades de reflexão e construção (SANTIAGO, 2004, p.22).

A ausência da fala e do desejo de falar parece remeter-nos a uma opressão que os silencia, mas que opressão seria essa? De quê ou de quem os professores parecem se esconder? Como as relações foram construídas no CEA que parecem imprimir esse silenciamento às trocas coletivas? Essas são questões que nos instigam, mas cujas respostas ficarão na dimensão das inferências, haja vista a (im)possibilidade de diálogo com os professores.

O clima social tenso durante a construção dos dados parece revelar algum tipo de violência simbólica, que pode ter sido expressada, ainda que superficialmente, quando os



professores trataram as dificuldades do ensino com autistas, mas que foi mais percebida nas negações quando das possibilidades de construção de dados no CEA. Nesse contexto, imaginamos que esta violência simbólica esteja relacionada ao processo de exclusão vivenciado pelos professores no CEA. Santiago (2004) explica que não é possível falar e nem concretizar a inclusão se os professores não são incluídos:

O professor excluído não sabe o que significa a inclusão. (...). Quando uma instituição ou rede de ensino não quer negar a nenhuma criança ou jovem o direito de aprender, precisa começar a não negar aos seus professores as condições de continuar crescendo, aprendendo, se envolvendo e amando o que faz. É preciso resgatar a auto-estima do professor. Mas, para isso, o professor precisa sentir-se incluído socialmente, acreditar em si mesmo e no que faz e ser valorizado por isso (p.23)

É preciso que os gestores do CEA desenvolvam estratégias que incluam os professores. Fazer parte da escola, na perspectiva da escola inclusiva, não é apenas estar na escola, mas participar dela, compreender que as ações individuais e coletivas dos professores são importantes para o desenvolvimento dos alunos e, também, do próprio centro. Ações colaborativas, na perspectiva da inclusão, viabilizam a solidariedade, compreendida como reciprocidade, possibilitando a construção de um tecido social mais justo e, certamente, um processo educacional alegre e significativo para todos (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2011).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste trabalho foi identificar e descrever as intervenções pedagógicas utilizadas e propostas para a mediação de crianças autistas em um centro de ensino especial do Distrito Federal, com vistas à inclusão, bem como identificar as dificuldades e facilidades envolvidas no processo mediacional. Para tanto, foram realizadas entrevistas com quatro professores e aplicado um questionário para a coordenadora do Centro Especializado de Atendimento (CEA).

Os resultados evidenciaram que o centro trabalha com alunos autistas que apresentam grave comprometimento, por isso, as mediações com vistas à inclusão, entendida como o ingresso e permanência do aluno autista na sala regular, parecem não ser o foco principal do trabalho da instituição.

O foco, segundo a coordenadora e os professores, centra-se na autonomia do aluno autista. Por isso, o CEA fundamenta seu trabalho no chamado currículo funcional, que, segundo Carla, trabalha a funcionalidade do conteúdo para a vida autônoma do aluno. Assim, quando ele desenvolve habilidades de socialização e convivência em um espaço com mais alunos, mantendo concentração e ritmo de trabalho, é inserido no ensino regular.

O que pudemos perceber foi uma dificuldade muito grande de compartilhar o que é feito no centro com a pesquisadora, para um trabalho acadêmico. Mesmo os professores que aceitaram participar da pesquisa, não disponibilizaram tempo e nem pareciam motivados a participar da pesquisa, o que parece ter refletido nas respostas curtas e vagas.

Por fim, a pesquisa demonstrou que a afetividade, no sentido mais emocional do termo, concretizada na relação professor-aluno autista, parece ser o maior benefício das mediações que os professores constroem com seus alunos autistas. Por outro lado, as maiores dificuldades se referem às ausências vividas na escola em tempos de inclusão, como relata Lopes (2012), sendo a maior delas a estrutura da escola.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSUMPÇÃO, Francisco B. J. ET. AL. **Autismo infantil**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 22, p. 37-39, 2000.
- BOSA, Cleonice A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Revista Sociedade Brasileira de Psiquiatria, v. 28, p. 47-53, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996**. Disponível em: <http://grad.unifesp.br/alunos/cg/ldb/LDB.pdf>. Acesso em 10 de março de 2013.
- CAIXETA, J.E. **Guardiãs da memória: tecendo significações de si, seus objetos e suas fotografias**. Tese [Doutorado]. Insituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- CAMPELO, Lilian D. **Autismo: um estudo de habilidades comunicativas em crianças**. Revista CEFAC, v. 11, n. 4, p. 598-606, 2009.
- FARIAS, I. M. **Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva, análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.14, n.3, p. 365-384, 2008.

- GOMES, Camila G. S.; MENDES, Enicéia G. **Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. Revista Brasileira de Educação Especial, Belo Horizonte, v.16, n.3, p. 375-396, 2010.
- KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v.28, p. 3-11, 2006.
- LOPES, Rafaelle Estrela. **Os professores e as ausências sentidas na inclusão**. Trabalho de conclusão de curso. Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Ed. Moderna, 2006.
- MARQUES, Mário H.; DIXE, M. A. R. **Crianças e jovens autistas: impacto na dinâmica familiar e pessoal de seus pais**. Revista de Psiquiatria Clínica, v.38, n.2, p.364-372, 2011.
- MARTINS, Heloísa Helena T. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Revista Educação e Pesquisa, v.30, p.289-300, 2004.
- MELLO, A.M.S.R. **A integração da pessoa com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: MEMNON/SENAC, 1997.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde. CID-10**. São Paulo: EDUSP, 2000.
- SANTIAGO, S. A. da S. Mitos e verdades que todo professor precisa saber: Reflexões sobre a prática pedagógica na perspectiva da inclusão. CONSTRUIRnoticias, 16, 2004. Disponível em: <http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=657> Acesso em: 08 de Abril de 2013.
- SANTOS, E. C. dos. **Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum**. 2012. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- SANTOS, E. C. **Autismo: mediações em tempos de inclusão**. 2011. 59f. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- SANTOS, M. A.; SANTOS, M. F. S. **Representações sociais de professores sobre o autismo infantil**. Revista Psicologia e Sociedade, Pernambuco, p. 364-372, 2011.

SOUSA, M. do A.; CAIXETA, J. E.; SANTOS, P. F. A construção de identidades solidárias: compromisso da educação superior. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, Vol. 5, No 1, 2011.

TAMANAH, Ana C. **Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do autismo infantil e da síndrome de asperger**. Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, São Paulo, v.13, n. 3, p. 296-299, 2008.

## ANEXO I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Sarah Grace Maciel Pereira, estudante de Graduação do curso de Licenciatura em Ciências Naturais, estou realizando uma pesquisa que tem por objetivo conhecer as metodologias de ensino para alunos autistas de um Centro de Ensino Especial.

O interesse por esse estudo surgiu devido ao meu interesse de conhecer as formas de ensino direcionadas a alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento. Dessa forma, este estudo permitirá um aprofundamento teórico-prático nesta temática.

Para a coleta de dados, realizaremos somente uma entrevista, previamente marcada, no local, data e horário que você preferir. Nosso encontro terá duração que depende da sua motivação e disponibilidade. Para registro dos dados, utilizaremos gravações em celular, bloco de anotações e lápis, caso você permita registrar sua voz. O uso desses instrumentos é essencial, pois a comunicação é um processo muito dinâmico e variável. O uso posterior desses dados será restrito ao estudo e divulgação científica e/ou formação de profissionais.

---

Sarah Grace Maciel Pereira

---

### CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu, \_\_\_\_\_,

DECLARO que fui esclarecida/o quanto aos objetivos e procedimentos do estudo pela pesquisadora e CONSINTO minha participação neste projeto de pesquisa, a realização das gravações dos encontros para fins de estudo, publicação em revistas científicas e/ou formação de profissionais.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.